



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

ROGER THOMAS NERO DE OLIVEIRA

**APROXIMAÇÕES ENTRE O TEATRO COMUNITÁRIO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA EXPERIÊNCIA NA EMEI PROFESSORA VINOVITA GUIMARÃES DA SILVA**

APARECIDA DE GOIÂNIA
JUNHO DE 2023.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☒ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC – Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Roger Thomas Nero de Oliveira

Matrícula: 20211090120199

Título do Trabalho:

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

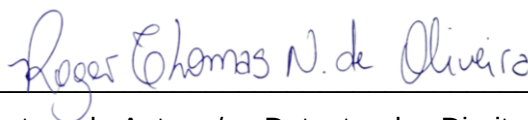
- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- I. O documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- II. Obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- III. Cumpru quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 20 de abril de 2023.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

ROGER THOMAS NERO DE OLIVEIRA

**APROXIMAÇÕES ENTRE O TEATRO COMUNITÁRIO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA EXPERIÊNCIA NA EMEI PROFESSORA VINOVITA GUIMARÃES DA SILVA**

Artigo para o exame de Trabalho de Conclusão, acompanhado de Processo de Criação Artística, apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Gomes Ribeiro

APARECIDA DE GOIÂNIA – GO

JUNHO DE 2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - Rede PROFARTES

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos vinte dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três, às 19 horas, no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia, situado na Av. Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd 1, Lt 1-A, Parque Itatiaia, na cidade de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, foi realizada a sessão pública de defesa de Trabalho de Conclusão de ROGER THOMAS NERO DE OLIVEIRA, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, autor do trabalho intitulado "**Contribuições do Teatro Comunitário na Educação Formal**". A banca foi composta pelos seguintes membros: Profª Dra. Luciana Gomes Ribeiro; Profª. Dra. Ana Lara Vontobel Fonseca, Profª. Dra. Natassia Duarte Garcia Leite de Oliveira, Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa, sob a presidência da primeira. Após a apresentação do trabalho, tendo sido o autor arguido pela Banca Examinadora, o aluno foi considerado APROVADO, com as seguintes considerações dos membros da banca: correção ortográfica e de normas da ABNT.

Encerra-se a presente sessão às 21 horas e 23 minutos. Eu, Profª Dra. Luciana Gomes Ribeiro, dato e assino a presente ata, que segue assinada por todos os membros da banca e pelo discente.

(assinado eletronicamente)

Profª Dra. Luciana Gomes Ribeiro
Presidente da Banca - Orientadora (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Ana Lara Vontobel Fonseca
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Natassia Duarte Garcia Leite de Oliveira
Membro Externo (UFG)

(assinado eletronicamente)

Dr. Cristiano Aparecido da Costa
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Roger Thomas Nero de Oliveira
Discente do Mestrado Profissional em Artes

Documento assinado eletronicamente por:

- Roger Thomas Nero de Oliveira, 20211090120199 - Discente, em 15/05/2023 20:37:44.
- Ana Lara Vontobel Fonseca, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/04/2023 11:26:54.
- Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira, Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira - Docente - Ueg (01112580000171), em 25/04/2023 11:05:10.
- Cristiano Aparecido da Costa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/04/2023 16:58:02.
- Luciana Gomes Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/04/2023 15:52:26.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 398581

Código de Autenticação: 8b85fcd28b



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP
74968-755
Sem Telefones cadastrados

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Gomes Ribeiro

(Presidente - orientadora)

Profa. Dra. Ana Lara Vontobel Fonseca

(Membro interno)

Profa. Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira

(Membro externo)

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa

(Suplente)

APROXIMAÇÕES ENTRE O TEATRO COMUNITÁRIO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NA EMEI PROFESSORA VINOVITA GUIMARÃES DA SILVA

Roger Thomas Nero de Oliveira

RESUMO: Este artigo apresenta o processo artístico-pedagógico realizado nas aulas de Artes Cênicas/Teatro da Escola Municipal de Educação Integral - EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva em Aparecida de Goiânia - GO. Onde foi proposto um processo criativo, movido a partir das necessidades cotidianas das crianças, que estavam matriculadas nas turmas 5º ano A e B, tendo como guia as práticas do Teatro Comunitário. Método que vêm ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, sendo assim, tomamos como referencial teórico as/os investigadoras/es Márcia Pompeo Nogueira, Marina Henriques Coutinho, Zeca Nosé, Marcela Bidegain e outros/as. Consideramos que o Teatro Comunitário carrega características importantes do Teatro do Oprimido, apresentado pelo teatrólogo Augusto Boal. Por isso, Boal também é uma das referências na construção deste trabalho, bem como as ideias do professor e filósofo Paulo Freire. Por se tratar de uma investigação no âmbito escolar e por acreditarmos que Freire contribui significadamente quando nos colocamos a pensar, pesquisar e discutir a educação. Nesta investigação, como metodologia, optamos pela Pesquisa Participante pelo fato de envolvermos os estudantes na análise de sua própria realidade, movido pela relação entre os investigados, investigador e comunidade escolar. Esta relação foi se estabelecendo fundamentada na pergunta: como praticar o Teatro Comunitário dentro de uma instituição de ensino escolar? Chegamos à algumas conclusões, dentre elas, que a prática do Teatro Comunitário não é só possível como também abre diversos caminhos e possibilidades no ensino do Teatro dentro da rede pública de ensino escolar.¹

Palavras-chave: Educação Escolar. Processo artístico-pedagógico. Teatro comunitário.

ABSTRACT: This article presents the artistic-pedagogical process carried out in the Scenic Arts/Theater classes at Escola Municipal de Educação Integral - EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva in Aparecida de Goiânia - GO. Where we proposed a creative process driven by the daily needs of the children who were students of 5th grade A and B, using as a guide the practices of Community Theater that have been gaining space in academic research, thus, we used as theoretical

¹ Essa pesquisa contou com a colaboração/participação de sujeitos, com **aprovação** pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG, Plataforma Brasil, sob o **Número CAAE:** 53791321.0.0000.8082.

reference the researchers Márcia Pompeo Nogueira, Marina Henriques Coutinho, Zeca Nosé, Marcela Bidegain and others. We consider that the Community Theater carries within itself characteristics of the Theater of the Oppressed, proposed by the teatrologist Augusto Boal, thus, this is also one of the references in this meeting, as well as the ideas of the teacher and philosopher Paulo Freire, since this is an investigation in the school setting. In this investigation, we used Participatory Research as methodology because it involves the students in the analysis of their own reality based on the relationship between the investigated, the researcher, and the school community. This relationship was established based on the question: how to practice Community Theater within a school educational institution? We reached some conclusions, among them, that the practice of Community Theater is not only possible, but also opens several paths and possibilities in the teaching of Theater within the public school system.

Keywords: School Education, Artistic-pedagogical Process, Community Theater.

1. INTRODUÇÃO: TERRITÓRIO *In.COMUM* - A ESCOLA

Esta investigação traz como tema principal de pesquisa o uso das práticas do Teatro Comunitário como processo de criação artística dentro da educação formal. Segundo Silvia Fernandes (1996, p.01) o Teatro “desde o início do século passado, vem sendo utilizado como recurso pedagógico, tanto no ensino formal quanto no informal”. Porém, só depois dos anos 1980, o ensino de Teatro ganhou força com a criação de novos grupos teatrais e cursos de graduação e pós-graduação em Teatro nas universidades públicas e privadas do país.

Considerando a importância do ensino do Teatro para o desenvolvimento do sujeito, e as pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas teatrais, justifica-se a busca em realizar um processo de criação artística, escolhendo, como metodologia, o Teatro Comunitário, analisando as abordagens e as organizações desenvolvidas no ensino do Teatro na educação formal, bem como os desafios e possibilidades para formação do alunado envolvido na pesquisa, contribuindo com o debate sobre a importância do Teatro na educação e para a ampliação das práticas pedagógicas, por meio da identificação de novas ações e estratégias reais no ensino.

Este processo de criação artística foi realizado na Escola Municipal de Tempo Integral (EMEI) Professora Vinovita Guimarães da Silva, localizada no Setor Agenor Modesto em Aparecida de Goiânia, Goiás. A unidade escolar, fundada em 2012, possui 12 turmas com atendimento em tempo integral. Além de 12 professores regentes² a instituição conta com sete professores de áreas específicas³ em seu corpo docente. A investigação contou com a participação dos(as) estudantes do 5º ano, turmas A e B, que somam um total de 81 estudantes ativos entre 10 e 12 anos de idade.

Foram escolhidas as turmas dos 5º anos por serem constituídas por crianças que, em sua maioria, frequentam a unidade escolar desde o 1º ano do ensino fundamental I, por isso, carregam consigo histórias, narrativas e experiências que foram construídas dentro da escola no decorrer dos anos, com potência para a construção de uma possível dramaturgia, individual ou coletiva nesse espaço comunitário.

² Pedagogos(as) que são responsáveis pelas disciplinas de base comum (Português, matemática, etc.).

³ Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança, Práticas Científicas, Inglês, Espanhol e Educação Física.

A metodologia de pesquisa, como instrumento, foi a Pesquisa-Ação, na busca em unir a investigação acadêmica com a prática em um contexto social e comunitário. Para Fals Borba (2013), a pesquisa-ação propõe alguns elementos característicos: “I- devolução sistemática do conhecimento; II- comunicação diferenciada, apropriada e simples; III- diálogo de conhecimentos acadêmicos e saberes populares; IV- Antidogmatismo; e V- trabalho participativo centrado na reflexão-ação” (BORDA, 2013 *apud* CICHOSKI, 2020).

A Pesquisa-Ação enquanto metodologia busca resolver problemas práticos e, ao mesmo tempo, criar conhecimento sobre o contexto no qual o problema ocorre, o que permite aos participantes, junto com o investigador, a análise de questões reais levantadas por eles, a reflexão e a elaboração de soluções práticas para essas questões. Possibilitando com que os/as participantes sejam ativos/as e atuantes na investigação. Considerando que os/as estudantes são protagonistas de suas histórias e narrativas na escola, podemos considerá-los/las como especialistas no assunto.

O processo de criação deste trabalho se deu durante as aulas de Artes Cênicas/Teatro, sendo duas aulas de uma hora em cada turma. A investigação estava prevista no planejamento anual, ou seja, fez parte da disciplina no ano de execução. Durante as aulas, realizamos jogos, dinâmicas, exercícios teatrais e diálogos com os/as estudantes onde os temas propostos surgiram das narrativas dos/as mesmos/as. Para registrar o processo e, produzir materiais de pesquisa – consulta, registro e reflexão, foi solicitado que os/as participantes confeccionassem um diário de bordo, onde poderiam anotar com liberdade suas impressões sobre as aulas e experimentações.

O que funcionou como um registro pessoal do processo criativo e de aprendizado, permitindo que as/os educandas/os refletissem sobre o que exploramos durante as aulas, sendo uma ferramenta importante para a práxis. Augusto Boal⁴ (2013, p.124). diz que “o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam

⁴ **Augusto Boal** (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro brasileiro e latino americano. Desde os primórdios de sua carreira, no teatro de Arena, até o Teatro do Oprimido, técnica que o tornou mundialmente conhecido, passando pelas Sambóperas, sua preocupação foi a de criar uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do seu país, uma maneira brasileira de falar, sentir e pensar. Essa preocupação imprime ao seu trabalho uma dimensão política e social, concebendo o teatro como instrumento de transformação alicerçada na temática e na linguagem. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/vida-e-obra/> Acesso em: 20 fev 2023

apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação”. Essa potência que é o Teatro pode ser um dos meios utilizados pelos alunos para colocarem em cena ou, expor suas necessidades cotidianas de forma cênica, que suas vozes, ideias, olhares, sejam evidenciadas nesse processo de construção coletiva e comunitária.

Como professor de Artes Cênicas/Teatro na escola, várias perguntas me orientaram nessa investigação, sendo a principal: *Como realizar um processo artístico-pedagógico na educação formal conduzido pelas práticas do Teatro Comunitário?* Levando em consideração esta pergunta, surgiram outras secundárias, mas não menos importantes, *como fazer existir a prática teatral dentro de uma estrutura espaço-temporal curricular fechada e limitada?*, *Como inserir as principais características do Teatro Comunitário no contexto escolar?*, *Como desenvolver a criatividade e liberdade dos/as estudantes sem se submeter a educação que, na aparência é libertária, mas, na essência é bancária?* e *Como estabelecer uma relação efetivamente artística no componente curricular da Arte, especificamente, nas Artes Cênicas?*

Para além de tantas perguntas, o que impulsionou essa investigação foi a vontade de fazer com que as/os estudantes se reconhecessem como parte da comunidade escolar, como sujeitos ativos e participantes desse espaço coletivo. Nos apoiamos também, como referencial teórico, no educador Paulo Freire⁵, partindo da concepção de que o sujeito deve ser protagonista de sua história, abordando três pontos levantados em suas obras: *o diálogo, a conscientização e a participação*. Em *Pedagogia do Oprimido*, as primeiras palavras que lemos foram escritas pelo professor Ernani Maria Fioric (1979, p.03), onde ele diz: “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”. E esse é desejo aqui, de pensar e provocar reflexões sobre nossa existência no ambiente escolar.

⁵ **Paulo Freire** (1921-1997) Graduado pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco). Foi professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz e diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria) de 1947-1954 e superintendente do mesmo de 1954-1957. Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, fundou o Instituto Capibaribe. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos”. Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. Foi outorgado o título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu diversos prêmios. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em: 20 fev 2023.

Ao elencar o ensino de teatro resgatando experiências, do autor deste trabalho, com o Teatro Comunitário, destacamos reflexões de Zeca Nosé, Marcela Bidegain, Marinha Henriques Coutinho, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Izabel Bezelga, Braz Kershaw e outros(as) investigadores(as) que contribuem na busca por definições de características dos processos artísticos relacionados ao Teatro Comunitário. E, como o Teatro Comunitário carrega em si características do Teatro do Oprimido, vamos de encontro com o teatrólogo Augusto Boal como referência nesse encontro entre ensino, teatro e comunidade escolar.

Existem diversas características que são empregadas nos processos artísticos do Teatro Comunitário e muitas são comuns às diversas linguagens teatrais. Para Zeca Nosé (2015), o Teatro Comunitário carrega consigo três conceitos que são abordados em seus processos: o *território* que, no nosso caso é um território específico – a escola; a *memória*, que não necessariamente refere-se a um acontecimento do passado distante e, que vai constituindo o ser e, a *identidade* que é trabalhada a começar da revisitação dessa memória coletiva, que por sua vez, se dá pela possibilidade de compartilhar a memória individual.

Iniciamos o artigo apresentando os diálogos iniciais com os(as) estudantes, onde estabelecemos com os(as) participantes uma relação horizontal e de confiança em seguida no processo de criação artística, apoiamo-nos nas três principais características do Teatro Comunitário⁶ indicadas por Zeca Nosé para identificar os momentos da criação artística: o território - momento de *re*/identificação do espaço que ocupamos, o *território*, esse espaço comunitário e suas questões. Esse lugar que muitas vezes passamos dez horas do dia, a escola, onde ficamos mais tempo acordados do que em casa. A *memória*: visitar as memórias, construção e reconstrução das narrativas experienciadas pelos participantes nesta comunidade escolar. E, a *identidade*: onde os participantes se reconhecem como agentes neste espaço comunitário.

Em seguida, descrevemos um momento de Ação-Reflexão-Ação - Práxis, onde realizamos uma intervenção, refletimos sobre ela e propusemos uma nova ação que solucionasse as questões abordadas anteriormente. Discorremos sobre a intervenção proposta para os(as) estudantes terem uma primeira experiência em apresentar de forma cênica, questões relacionadas à unidade escolar e tendo como ponto de partida

⁶ Também é chamada por ele de Teatro de vizinhos.

esse primeiro momento, os estudantes puderam refletir sobre a ação executada e fazer apontamentos sobre este momento.

Por fim, discorrermos sobre o podcast⁷ *Aconteceu assim...* que é o resultado da experiência desenvolvida nesta investigação com os(as) participantes da pesquisa. Por fim encerramos analisando a prática do processo de criação artística com os(as) autores(as) que referenciam essa investigação.

2. DIÁLOGOS

No Dicionário de Teatro de Ubiratan Teixeira (2005, p.172) define que o diálogo “de um modo geral, é a forma de linguagem usada pelo dramaturgo, com um encadeamento próprio, objetivando revelar a personagem interpretada pelo ator/atriz”. Já o dicionário filosófico de Nicola Abbagnano (2007, p.274), explana que o diálogo “é uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre duas pessoas unidas pelo interesse comum da busca”. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2020, p.16) elucida que “o diálogo, ou melhor, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade”.

O diálogo é o que permite que estudantes e professores aprendam uns com os outros, o que pode ser um grande desafio para o professor: durante o diálogo ser atento, ouvir por completo, sentindo, contemplando, se envolvendo, experimentando e conduzindo os alunos pelo caminho da curiosidade que, para Freire (2020, p. 27) é “junto com a consciência da incompletude, o motor essencial do conhecimento. Se não fosse pela curiosidade, não aprenderíamos. A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação”. Esta curiosidade deve ser estimulada tanto nos/as estudantes quanto nos/as professores/as.

Junto ao diálogo, outras características são necessárias para a educação de uma forma geral, segundo Paulo Freire (1979, p.98): o amor, a coragem, a humildade, a fé nos homens, a confiança e o pensar criticamente. Esse diálogo, enquanto professor-artista, começa muito antes do encontro entre educador e estudantes, ele começa quando o educador se pergunta o que irá dialogar.

⁷ Segundo o dicionário Priberam de Português: Podcast é um ficheiro ou arquivo em áudio ou multimídia, divulgado com periodicidade regular e com conteúdo semelhante ao de um programa de rádio, que pode ser descarregado da Internet e lido no computador ou em dispositivo próprio. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/podcast> Acesso em: 20 fev 2023.

No primeiro momento, essa proposta tinha como objetivo produzir um espetáculo teatral no final do processo tendo como suporte os princípios do Teatro Comunitário, colocando em evidência quais os problemas da escola, as possibilidades de solução e como os/as estudantes investigados/as se sentiam em relação às experiências que vivenciaram no ambiente escolar. Ainda no início dessa investigação, percebemos que teríamos que alterar o projeto de pesquisa, em diálogo com a orientação, encontramos uma outra possibilidade: a criação de um podcast com as narrativas dramatizadas dos participantes da investigação que só foi possível depois de uma primeira reflexão sobre o desenvolvimento da proposta.

Para melhor compreensão desta pesquisa, é importante ressaltar que no início do ano letivo, a primeira semana do calendário escolar é reservada para o planejamento coletivo, um momento que pode ser bem proveitoso quando há uma boa coordenação das atividades propostas. Em janeiro de 2022, expus para a coordenação pedagógica que essa investigação seria feita com as crianças estudantes do 5º ano A e B e, que seria necessário a compreensão da professora e do professor regente das turmas para que as aulas, ministradas por mim, não poderiam ser nos horários quebrados⁸ para não prejudicar a investigação.

Quando o horário de aulas ficou pronto e foi repassado para o corpo docente, percebi que minha solicitação não tinha sido aceita. As duas aulas do 5º ano A ficaram no horário que acontece o recreio e, as duas aulas do 5º ano B ficaram no horário que acontece o café da manhã. Isso significa que, sempre que começávamos uma atividade tínhamos que parar para ir para o recreio ou café da manhã e depois, retornar para a sala de aula, o que prejudicou o processo de investigação.

Fiz esse primeiro diálogo com a equipe pedagógica contando com a parceria e compreensão por parte da coordenação e professores das turmas para desenvolvermos o trabalho coletivamente, por acreditar que juntos poderíamos potencializar a pesquisa e integrar o conteúdo curricular que seria trabalhado pelos regentes das turmas com o processo de criação artística que seria desenvolvido nas aulas de Artes Cênicas/Teatro. Entretanto, a realidade me mostrou que o trabalho pedagógico e a dinâmica escolar estão bem distantes da proposta desta unidade escolar de tempo integral.

⁸ Chamamos de horários quebrados aquelas aulas que são interrompidas por alguma atividade da rotina escolar. Como, por exemplo, o café da manhã, almoço, recreio e o lanche da tarde.

2.1 Diálogo com os(as) estudantes

Com a pandemia provocada pela COVID-19⁹, os/as estudantes ficaram afastados da escola por mais de 18 meses. Mesmo com o retorno das atividades no formato híbrido com 30% dos/as estudantes no segundo semestre de 2021, as relações estavam muito comprometidas. A troca do presencial pelo virtual, de uma sala cheia de barulhos, sons e vida pela tela fria de aparelhos eletrônicos interferiu muito na formação integral e social desses estudantes. Para Jorge Dubatti (2016, p.134) “perder a cultura do convívio é perder um dos mais inestimáveis tesouros da humanidade e sem convívio não há teatro”. Jerzy Grotowsky (1992, p. 48-50) explica que:

[...] a essência do Teatro é o encontro. [...] O teatro é também encontro entre pessoas criativas. [...] O encontro resulta de um fascínio. Implica numa luta, e também em algo tão idêntico em profundidade, que existe uma identidade entre aqueles que tomam parte no encontro

Em março de 2020 foi decretado o isolamento social e, com a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado. Diante disto tivemos pouco contato com os(as) estudantes envolvidos(as) nessa investigação que, no referido ano, estavam no terceiro ano do ensino fundamental I. Com a liberação para o retorno das aulas presenciais em 2022, a ansiedade por encontrar com os estudantes era grande.

No decorrer do ano letivo, o horário de aulas sofreu diversas alterações, o que transformou a atuação na escola em um redemoinho de indefinições e incertezas. Por mais que organizássemos cronogramas, planos, conteúdos e a aplicabilidade dos mesmos, as coisas só iam acontecendo ali, no dia a dia, no chão da sala, na roda de conversa com os estudantes, com o olho no olho, sentindo a turma e adequando as possibilidades.

Após aprovação do projeto no comitê de ética, no primeiro diálogo com os estudantes/participantes expliquei que iríamos realizar essa investigação juntos e, que iríamos realizar um processo de montagem teatral onde eles seriam os protagonistas, participando de toda a construção cênica, desde a organização das narrativas cotidianas em texto dramático até cenários, figurinos, musicalidade, etc. E, que seria muito importante a participação de todos/as. Como as aulas estavam nos

⁹ Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. No Brasil, a pandemia teve início em 26 de fevereiro de 2020 com o primeiro caso confirmado na cidade de São Paulo. Disponível em: [Pandemia de COVID-19 no Brasil – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19_no_Brasil) Acesso em: 12 de Mar 2023.

horários quebrados, não era possível concluir o que havia sido programado, pois tinha que interromper a aula, seja para recreio, café da manhã ou lanche da tarde e, isso provocava um alvoroço descontrolado.

Os/as estudantes já entravam na sala sabendo que não conseguiríamos completar uma atividade e, conseqüentemente, não sentiam a necessidade de prestar atenção no professor. Em seu diário de bordo, a Heloysa Gomes, do 5º A fez a seguinte observação:

O professor chegou na sala de aula e a gente começou a falar sobre o nosso projeto e, logo após, nós fomos para o lanche e a gente foi para sala dele¹⁰. A gente pisou o pé na sala e a gente voltou para a nossa sala de aula. O lanche atrapalhou a nossa aula, não só o lanche, mas, o recreio. E, a gente começou a gritar e deu tudo errado.¹¹

Nesse primeiro momento percebemos que teria novos desafios, pois não estava acontecendo um diálogo entre nós, tudo que conseguíamos fazer era entrar em sala, realizar a chamada de presença, direcioná-los para o refeitório ou quadra e depois, para a sala de aula. Não havia tempo para ouvi-los e, nem eles/as me escutavam, sendo essa uma das relações a serem melhoradas com a investigação: o professor que fala e o/a aluno/a que responde, na tentativa de “transferir” conteúdo. Minha intenção era ouvi-los por inteiro e possibilitar que eles também se ouvissem, com interesse, confiança e empatia. Mas, como construir essa relação de confiança com os estudantes que passaram quase dois anos afastados das salas de aula e quando retornaram, não conheciam os colegas de sala, o professor e ainda com tão pouco tempo de convívio nas aulas?

Apresentamos para os/as estudantes uma esquete autoral chamada *Solidão de Palhaço*¹² que foi construída baseada em uma narrativa pessoal, transformada em dramaturgia que fez parte de um espetáculo¹³ montado em 2012, na Universidade

¹⁰ Sala de Teatro, antiga sala de dança da unidade escolar que ocupei após pedido de licença para aprimoramento pessoal do professor de dança.

¹¹ Todas as referências dos estudantes neste texto foram transcritas do caderno de registros/diário de aula dos participantes desta investigação.

¹² Maiores informações em: <https://www.facebook.com/TerreiroDaInfancia> e <https://terreirodainfancia.wixsite.com/terreiro>

¹³ *Crianças... ou nossa infância inventada!* **Direção:** Profª. Dra. Natássia Duarte Garcia. 2012. **Sinopse:** O coletivo Terreiro da Infância se propôs a estudar a obra do poeta pantaneiro Manoel de Barros (1916 - 2014), mais especificamente *A Terceira Infância*. Com interesse em verticalizar a pesquisa sobre/com a infância, sugerimos um espetáculo composto das nossas memórias inventadas, porque como afirma Manoel “Tudo o que não invento é falso”. *Crianças... Ou nossa infância inventada* surge a partir do interesse conjunto da direção e dos atores em trabalhar a infância, unindo suas

Federal de Goiás (UFG). Escolhemos a esquete por ser uma história pessoal que fala sobre a ludicidade do circo e a transição da infância para a adolescência. Para que partindo dela, começar um diálogo mais próximo com os estudantes, na esperança de criar um vínculo maior do que o de professor versus estudantes que já estava estabelecido e, levando em consideração que, para os estudantes, com relação ao professor “é preciso que comecem a ver exemplos de vulnerabilidade” (FREIRE, 1979, p.55).

Os/as estudantes não foram avisados/as da apresentação, ao entrarem na sala, perceberam que se tratava de algo diferente pela sonoplastia que tocava enquanto eu me maquiava e vestia o figurino. Esse movimento provocou uma alteração no comportamento deles, entraram em silêncio, curiosos e sentados em seus lugares, aguardaram algo acontecer. Percebi que nesse momento houve uma mudança de postura dos/as estudantes ao esperarem a aula começar.

Figura 01: Apresentação da esquete Solidão de Palhaço no 5º ano B.



Fonte: Acervo do autor. 2022

próprias memórias e memórias do autor em questão. Sendo assim, impulsionados a entrarem em contato com o par 'natureza/cultura' criaram uma aproximação com maior intensidade da obra e do modo de vida do autor. Aos olhos do grupo, a criança tem voz e a infância é manifestação de inúmeras vozes! Por isso, o coletivo buscou cavar o quintal de vestígios das crianças que foram/são. Disponível em: <https://emac.ufg.br/n/43692-mostra-de-teatro-da-emac> Acesso em: 20 fev 2023.

Ao finalizar a apresentação não tivemos tempo para abrir uma roda de conversa, já era hora de levá-los para o lanche, mas pedi que anotassem em seus diários como foi assistir a esquete e quais impressões tiveram. Talvez, por ser a primeira experiência deles com o diário de bordo, apenas duas estudantes registraram. A primeira registrou que “foi legal a apresentação do professor palhaço” e, segue a transcrição do registro da estudante Cecília Duarte, do 5º A:

A primeira vez que eu vi, quando eu vi o professor Roger Thomas, ao entrar na sala de aula, ele estava fantasiado de palhaço e, eu pensei: É um professor ou um ator? É um professor ator. Eu fiquei muito inspirada, e comecei a praticar aulas de teatro na Cidade Livre¹⁴, e um dia o professor de Artes Cênicas disse que era para a gente fazer uma pequena peça de fantoches¹⁵. Eu fiz a peça da história: *Criando Asas*. E, assim eu fui aprendendo, pouco a pouco, a praticar e amar as aulas de Teatro.

Na aula seguinte revelei que aquela história era autobiográfica, que aconteceu mesmo e que a cena foi construída baseada em uma das minhas narrativas pessoais. Neste momento, foi possível que percebessem, pela apresentação, um professor que passou por situações difíceis, houve uma comoção nas turmas, olhos arregalados, queixos caídos e um silêncio que durou uma “eternidade”.

Foi perguntado às/aos estudantes quais as impressões que tiveram sobre a apresentação e o que acharam da esquete. As/os estudantes, ansiosas (os), colocaram que de certa maneira foi divertido e triste ao mesmo tempo, pois na história, a criança/personagem troca o dia de visita à casa de sua mãe por dez reais para ir ao McDonald's. Uma das alunas do 5º ano B, disse que “é tudo sobre crescer, pois na história contada, a criança/personagem percebe que o palhaço não é um ser mágico e, sim, uma pessoa... Uma pessoa só”.

Nas aulas seguintes, a postura dos/as estudantes em relação ao professor mudou, eles foram afetados pela apresentação e, sempre que começava a conversar, eles estavam ali presentes, algumas vezes, até chamando a atenção de um aluno ou outro por não estarem juntos no/a debate/conversa. Após a apresentação da esquete, o diálogo foi se estabelecendo e, aos poucos, a consciência do tipo de trabalho que

¹⁴ Em referência ao Pontão de Cultura Cidade Livre, em Aparecida de Goiânia, projeto onde também dou aulas de iniciação teatral para crianças, jovens e adultos.

¹⁵ Em referência ao 1º Festival de Teatro de Fantoches entre EMEIs de Aparecida de Goiânia, idealizado pelos professores e professoras de Artes Cênicas do município durante o Regime de Aulas Não Presenciais - REANP, em 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0HuFqA1CYk> Acesso em: 23 fev de 2023.

estava sendo construído estava se consolidando e, começamos a caminhar para a terceira característica apontada por Paulo Freire, a *participação*.

Em determinada aula no 5º ano B, ao terminar a chamada de presença, a turma foi levada para o lanche, observando as crianças, decidimos não voltar com eles para a sala de aula e, sim, fazer uma grande roda na sombra de um Ipê roxo e fazer com eles o que sempre faço com os participantes de oficinas de Teatro que ministro em outras instituições. Sugerimos uma atividade que consistia em, em círculo e na ordem, seguindo o professor, abraçar ou dar um aperto de mão na próxima criança até chegar novamente ao local onde o participante tinha saído, em seguida cada criança daria e receberia um abraço ou um aperto de mão. Pedimos para que eles registrassem nos diários de bordo a sensação de demonstrar afeto mesmo com aqueles que não consideravam tão próximos ou que por algum motivo não se relacionassem bem.

Uma das alunas registrou o momento em seu diário dizendo que “hoje, o professor fez uma roda com os alunos e nós abraçamos todo mundo. Eu gostei de abraçar a M5., E., e a L. eu não gosto do M.”¹⁶. Outro aluno, relatou: “senti uma sensação muito estranha porque algumas pessoas não queriam pegar na minha mão e, essas pessoas pulavão¹⁷ [sic] nas pessoas que eles gostavão¹⁸ [sic]. E, essa foi a minha sensação”.

Esse contato físico, logo depois do retorno para as aulas presenciais nos mostrou o quanto estávamos com dificuldades em estabelecer relações com os membros da nossa comunidade, com os colegas de sala e, até mesmo com o professor que permaneceu na roda e também deixou de receber um abraço ou aperto de mão de alguns/mas estudantes. As anotações da Nikolly Monik do 5º B, foram mais detalhadas sobre esse exercício e, também trouxe essa dificuldade na relação entre eles/as:

Eu gostei um pouco da experiência, quando eu recebi abraços das pessoas eu me senti um pouco envergonhada, porque eu nunca tinha recebido tantos abraços em seguida na minha vida toda. Mas, quando eu tinha que abraçar ou dar o aperto de mão, eu fiquei com o triplo de vergonha, porque eu e a pessoa ficamos de frente a frente, olho no olho. Mas, foi uma experiência incrível, pois conhecemos uns aos outros e, vemos mais o rosto.

¹⁶ Alguns nomes dos/as estudantes foram suprimidos por letras do alfabeto em maiúsculas para garantir o sigilo dos mesmos, diante da não autorização de identificação pelos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

¹⁷ Pulavam.

¹⁸ Gostavam.

Para Marcela Bidegain¹⁹ (2007, p.34) “sem o componente afetivo, o Teatro Comunitário seria difícil de conceber”. Quando terminamos, já tínhamos ultrapassado mais de cinco minutos de aula e, uma das crianças perguntou: professor, o que foi isso? A resposta: Teatro Comunitário. A construção de uma relação afetiva atravessa as práticas do Teatro Comunitário, esse vínculo de familiaridade proporciona o reconhecimento de objetivos em comum desses participantes nessa comunidade escolar.

Ao abrir a conversa na aula seguinte, discutimos sobre a importância de estabelecer relações de procurarmos refletir sobre as posturas dos colegas ao os cumprimentarmos. Até mesmo os que não possuímos a priori uma boa relação, especialmente porque em sua maioria, as crianças não conseguiam encontrar motivos para desafetos. Após essa aula, percebemos, mais uma vez, uma mudança na forma como os/as se tratavam, com mais respeito entre si. Cabe a nós professores, especialmente enquanto professor de Artes Cênicas/Teatro, viabilizarmos experiências para que surjam questões que tornem a aula mais dinâmica, para não ser um monólogo e sim um diálogo.

Conseguimos discutir com os/as estudantes a importância do trabalho em grupo, usando como ferramenta o jogo improvisado, citado anteriormente. Além das ideias de respeito uns com os outros, entendimento entre o próprio espaço e o espaço dos/as colegas. Os estudantes ainda demonstravam uma atitude passiva, sempre esperando alguma ordem ou direção, mesmo provocando o diálogo entre eles e me colocando de forma diferente do que estavam acostumados com os demais professores. Geralmente, as respostas eram simples e não aprofundavam no assunto levantado. Entre eles não havia uma cumplicidade, não havia troca, aliás, apenas entre aqueles, que mesmo durante o período de Regime Especial de Aulas Não

¹⁹ Marcela Bidegain: professora de Literatura, especializada em Teatro, leciona no ensino secundário e ensina Pedagogia Teatral II no Mestrado da Universidad del Desarrollo em Santiago do Chile e Concepción. É pesquisadora, crítica e bolsista do Centro Cultural de la Cooperación na Área de Pesquisa Interdisciplinar e pertence ao CIHTT (Centro de Historia y Teoría Teatral), dirigido pelo Dr. Jorge Dubatti. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.colihue.com.ar/autores/fichaAutor?authorId=12756> Acesso em: 20 fev 2023.

Presenciais – REANP²⁰ mantiveram contato. Faltava troca de olhares, cumplicidade e confiança entre eles.

Então elaboramos um exercício para executarmos em um outro momento fundamentando-nos na perspectiva de que

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheias, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista de liberdade e de sua afirmação no mundo” (FREIRE, 1979, p.55, grifo do autor)

As relações afetivas entre eles foi uma primeira questão que surgiu durante as aulas. Com objetivo de relacionar memória, emoção e imaginação e aproximar ainda mais os/as participantes, adequamos um dos exercícios propostos por Augusto Boal em seu livro *Jogos para Atores e Não-Atores* (2001), o jogo *memória e emoção: lembrando um dia do passado*²¹.

Durante os primeiros dez minutos da nossa aula, pedimos para que cada um lembrasse de uma história que aconteceu na vida real, se esforçando ao máximo para lembrar dos detalhes e das emoções que sentiu quando o fato aconteceu. Em seguida, formamos duplas de forma aleatória, fomos para o café da manhã e, quando terminamos, ao invés de irmos direto para a sala de aula, paramos no pátio. As duplas formadas foram orientadas para se sentarem uma de frente para a outra nos bancos do pátio e em seguida contassem ao seu par a história que tinham lembrado antes do café da manhã.

Pedimos que as duplas ficassem de mãos dadas enquanto compartilhavam as histórias, deveriam também manter o contato visual. E para que quem estivesse ouvindo reproduzisse mentalmente a história, imaginando os sentimentos que o/a parceiro/a sentiu na situação expressada. Deviam também escutar com atenção para que depois fosse possível lembrar dos detalhes das histórias uns dos outros para reproduzi-las em seus diários.

O interessante nesse exercício foi que como o espaço era pequeno para tantos alunos, eles tinham que prestar bastante atenção e concentrar em sua dupla, se não as histórias das duplas vizinhas poderiam fazer com que perdessem o foco do

²⁰ Regime de Aulas Não Presenciais que durou de 1º de abril de 2020 a junho de 2021, sendo substituído pelo modelo híbrido, com 30% dos/as estudantes matriculados em agosto de 2021. Retornando ao presencial em janeiro de 2022.

²¹ Augusto Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, 2001, p. 230.

exercício. A forma que se sentaram permitiu a troca constante de olhares. Alguns destes, estavam conversando pela primeira vez com o parceiro da dupla. Suponho que devido ao período de ficaram afastados presencialmente da escola, alguns afirmaram em seus diários que não sabiam sequer o nome de sua dupla, que aprenderam nessa atividade. Uma dupla em especial não realizou o exercício, por não se darem bem, aparentemente sem motivos.

Figuras 02 e 03: Duplas do 5ºA e 5ºB compartilhando histórias.



Fonte: Acervo do autor. 2022

Em nossa aula seguinte, pedi que contassem para a turma a história que ouviram do colega atentando-se aos detalhes. Foi a primeira vez que vi a turma concentrada em ouvir quem estava falando sem interrupções ou conversas paralelas, mas durou pouco tempo porque fomos interrompidos para tomar café da manhã. Conseguimos ouvir 11 histórias dos/as estudantes do 5ºA e 4 do 5ºB.

Quando retornamos faltavam poucos minutos para encerrar a aula e os estudantes já estavam dispersos, mas nos poucos minutos que restavam para o fim da aula, de forma rápida, calculamos com eles quanto tempo do dia eles passavam na unidade escolar e, para minha surpresa, eles não sabiam que passam dez horas do dia na escola.

Para encerrar, pedimos que levantassem a mão aqueles que as histórias se relacionavam com a escola e, ninguém levantou as mãos. As histórias trazidas tinham em comum a relação com a família e, nenhuma delas se passava na escola. Mesmo passando a maior parte do tempo na comunidade escolar, eles focaram em histórias

vividas fora dela, principalmente em seu primeiro núcleo social: a família. Finalizamos pedindo que pensassem em tudo que viveram e viviam no ambiente escolar e, se essas experiências escolares proporcionavam histórias significativas.

3. PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Inicialmente, as atividades propostas e executadas tinham como objetivo principal exercitar a fala e a escuta para estabelecer o diálogo, porque, uma das maiores dificuldades encontradas no processo foi a incapacidade de ouvir e respeitar a fala dos colegas. Como os planejamentos se tornaram impossíveis de serem executados, passamos a elaborar as atividades da próxima aula utilizando como base a aula anterior.

Mário Piragibe (2009, p. 5) no prefácio de *Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*, esclarece que “a prática educacional nos ensina que as experiências não se repetem”. Este processo pedagógico de criação artística é um instrumento de pesquisa que levanta e suscita discussões e não uma receita ou um modelo para ser aplicado. É importante colocar em evidência que no ensino das Artes as experiências são únicas. Portanto esta experiência específica apresenta um caminho/pesquisa.

Marcia Pompeo Nogueira²² (2007, p.04) nos apresenta três modelos de Teatro na Comunidade: Teatro *para* Comunidades, Teatro *com* Comunidades e Teatro *por* Comunidades. O primeiro acontece quando grupos de teatro não pertencentes à comunidade local levam espetáculos prontos para a comunidade com objetivos diversos. O segundo modelo, quando um grupo parte de pesquisas de determinada comunidade para a criação de um espetáculo tendo em vista os relatos recolhidos. Por sua vez, o terceiro acontece quando os moradores da comunidade são incluídos no processo de criação, usualmente, orientados por algum artista local. No terceiro caso, a comunidade participa ativamente de todo o processo, contribuindo, com as suas experiências individuais e histórias, para a visibilidade dessa comunidade.

Nogueira (NOGUEIRA, 2009, p.4) apresenta ainda uma outra possibilidade: o Teatro *em* Comunidades:

²² **Marcia Pompeo Nogueira** (1952-2019): Doutora em Drama pela Universidade de Exeter, na Inglaterra, mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia também pela USP, Márcia Pompeo Nogueira é considerada referência no Brasil na área de Teatro em Comunidades.

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista podemos, no Brasil, chamar essas práticas de Teatro em Comunidades.

No Brasil ao nos referirmos ao termo comunidade, é comum pensarmos em guetos, favelas, zonas periféricas, geralmente pouco assistidas pelo poder público, distante dos grandes centros populacionais/comerciais. Suzana Schmidt Viganó, clarifica em seu livro *As Regras do Jogo: A ação Sociocultural em teatro e o Ideal Democrático* uma possível definição e origem da palavra comunidade: “do latim *communis*, que significa *aquilo que é distribuído entre todos* e, *cum munus*, que significa *aquele que faz o que tem que fazer junto com os outros*” (VIGANÓ, 2006, p.139, grifos da autora).

Segundo o filósofo Zygmunt Bauman²³ (2001, p.9) "comunidade é um conjunto de indivíduos que compartilham algo em comum, algo que se manifesta em sua existência e se traduz em um senso de identidade e pertencimento". Sob esta ótica, consideramos, nesta investigação, a escola como um espaço comunitário que é compartilhado por estudantes, corpo docente, gestão, servidores administrativos e familiares dos estudantes, onde todos/as compartilham experiências entre si. Uma das características do Teatro Comunitário que aplicamos no processo de criação artística é colocado por Eugene²⁴ como “sua ênfase em histórias pessoais e locais (em vez de peças prontas) que são trabalhadas inicialmente através de improvisações e ganham forma teatral coletivamente” (VAN ERVEN, 2021, apud NOGUEIRA, 2008, p.12)

²³ **Zygmunt Bauman** (1925-2017): filósofo, sociólogo, professor e escritor polonês. Sua obra influencia estudos em sociologia, filosofia e psicologia. É um dos maiores intelectuais do século XXI. Ao estudar as interações humanas na Modernidade tardia, também denominada Pós-Modernidade, percebeu que “as relações escorrem pelo espaço entre os dedos”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/zygmunt-bauman.htm> Acesso em: 20 fev 2023.

²⁴ **Eugene van Erven**: Ph.D. em Literatura Comparada pela Vanderbilt University. Trabalhou na Victoria University em Wellington (Nova Zelândia) e na Utrecht University (Humanidades, University College), onde ministrou cursos de literatura, teatro e artes comunitárias. Disponível em: <https://biography.omicsonline.org/netherlands/utrecht-university/eugene-van-erven-456561> Acesso em: 20 fev 2023.

Portanto, partimos das relações cotidianas na escola e a prática do ensino do Teatro para potencializar as experiências dos estudantes e o processo educacional. Porque a escola não é só um espaço de ensino-aprendizagem, mas também um espaço de construção e fortalecimento de relações sociais onde as experiências, a reflexão e a ação são os principais meios de ensino.

Destaco ainda que as situações que chegaram no decorrer das narrativas pessoais durante o processo de investigação que serviram para a produção do podcast, se apresentaram como estruturas codificadas compostas por situações simbólicas, representativas do cotidiano de cada comunidade e, o que se espera é a decodificação, ou seja, uma análise crítica da situação. Para Maria Amélia Gimmer Netto²⁵ e Márcia Pompeo Nogueira (2010, p.111). “a codificação representa a maneira como os sujeitos se colocam no mundo, provocando diversas possibilidades de análise dos acontecimentos e instigando o senso crítico das pessoas envolvidas em sua decodificação”

Segundo as autoras, “na ‘estrutura profunda’ desta codificação hipotética há um mundo de problemas a serem discutidos e que se encontram apontados na sua ‘estrutura de superfície’. Isto é o que se dá com qualquer codificação que, ao ser bem decodificada, possibilita aos educandos um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, partindo da análise de seu contexto concreto (FREIRE, 1984, p.52 *apud* NETTO e NOGUEIRA, 2010, p 112).

Isto permite que os/as participantes sejam levados a reverem suas opiniões sobre a comunidade, refletindo sobre as questões e a procurarem soluções modificando ou substituindo o conhecimento superficial por um conhecimento cada vez mais crítico. Para Paulo Freire (1979, p.139) “com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como codificação de investigação”. Os temas abordados foram levantados pelos próprios estudantes participantes da investigação após fazerem o movimento de observação do ambiente da comunidade escolar.

²⁵ **Maria Amélia Gimmer Netto:** É uma das fundadoras do Teatro em Trâmite, grupo teatral onde trabalha como diretora, atriz e performadora. É formanda no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Desenvolve pesquisa na área de Teatro em Comunidade, sob a orientação da professora Márcia Pompeo Nogueira. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234148014.pdf>
Acesso em: 20 fev 2023.

3.1 TERRITÓRIO: IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO

Antes de propor a atividade de re/identificação do espaço da comunidade escolar e o reconhecimento desse território, esmiuçamos as 24 horas do dia e juntos chegamos à conclusão que ficamos mais tempo acordados na escola do que em casa durante a semana. O primeiro impacto que tivemos foi que, a partir desse cálculo, os/as estudantes tomaram consciência do tempo que passam na escola, um total de dez horas. E, mesmo passando tanto tempo na escola a grande parte deles estando matriculados na unidade escolar desde o 1º ano do ensino fundamental, talvez por terem se acostumado com as condições da escola ou simplesmente por nunca terem prestado atenção, muitas coisas passam despercebidas por eles. Com este diálogo sobre o tempo os estudantes passaram a refletir mais sobre como passam esse período na unidade escolar e sob quais condições.

Um dia entrei na sala do 5º B reclamando que havia tropeçado na calçada quebrada no pátio. Os/as estudantes que me viram quase *catar mamonas*²⁶, obviamente, riram da situação. Aproveitei a oportunidade para provocar a turma perguntando: Quais eram as emergências cotidianas da escola? Aquilo que eles conviviam diariamente e que ninguém mais via. Recebi de volta, em várias possibilidades, perguntas que posso resumir em uma só: “Como assim, professor?”

Expliquei que considerava uma emergência da escola consertar as calçadas que estavam desregulares pois poderiam provocar acidentes, como acabaram de ver acontecendo comigo. Continuei dizendo que do mesmo modo que uma casa ocupada por uma grande família, no decorrer do tempo, precisa de pequenos ajustes, a escola também precisava, não somente na estrutura física, mas no projeto pedagógico, nos componentes curriculares, na gestão, na forma como se dá a educação em um contexto geral. Isso acabou provocando uma infinidade de perguntas: o que é projeto pedagógico? O que são componentes curriculares? E, outras questões relacionadas ao processo de aprendizagem, organização da escola, hierarquia, etc.

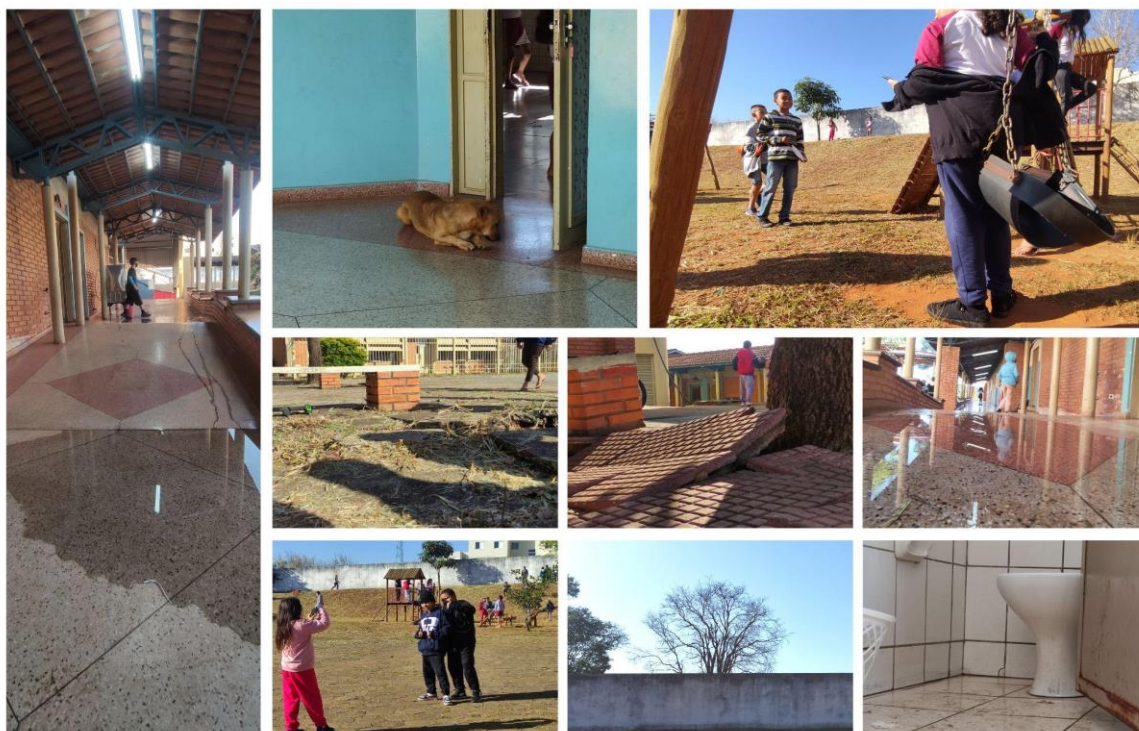
Esse episódio demonstrou que a curiosidade dos/as estudantes estava cada vez mais aguçada e, estavam se interessando ainda mais em compreender como funciona, de uma forma geral, a comunidade escolar e o sistema de ensino.

²⁶ Segundo o dicionário inFormal: Pessoa que está desequilibrada, andando com as mãos próximas ao chão. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/catando%20mamona/40914/> Acesso em: 20 fev 2023.

Propusemos para as turmas um primeiro exercício para ressignificar o olhar, de forma que os/as estudantes pudessem ver com olhos mais atentos o território que ocupam, no caso a escola, pensando principalmente nas características desse lugar e quais códigos conseguimos ler neste espaço. Pedimos que os/as estudantes trouxessem na próxima aula os seus aparelhos celulares, a atividade consistia em registrar os detalhes da unidade escolar com um olhar mais atento, como se fossem mostrar para alguém algo que eles não viam no cotidiano.

Executamos a atividade e surgiram: calçadas quebradas, filas com as mãos para trás, banheiros com o chão sujo, água empoçada nos corredores, brinquedos quebrados, torneiras pingando, mato alto na área de convivência²⁷...

Figura 04: Mosaico ressignificando o olhar - Algumas emergências cotidianas.



Fonte: Acervo do autor, 2022.

As/os estudantes também fizeram registros de animais espalhados pela escola, de colegas correndo, brincando, conversando, amizades, plantas e flores, registros de pontos de vista que representavam a vida cotidiana da unidade escolar. Antes de abrir o diálogo sobre as imagens produzidas, lemos a história *Se Crianças Governassem o*

²⁷ A escola possui 12 salas de aula, divididas em três blocos com quatro salas de aula em cada bloco. Cada bloco possui duas áreas de convivência que atendem duas salas de aula. A área de convivência é um espaço aberto, com mesas e bancos de concreto. Uma opção para atividades fora de sala de aula.

*Mundo*²⁸ de Marcelo Xavier (2019) e, provoqueei os estudantes: Se vocês governassem a escola, o que gostariam de mudar? O estudante Carlos Roberto do 5º B registrou a seguinte narrativa:

Se a escola fosse minha ia ter banheiro limpo com tapetes na porta. Nas salas, todos os ventiladores iam funcionar, os ar condicionados iam funcionar, a quadra ia ter bola de futebol, de basquete, de vôlei e de queimada. A gente ia poder brincar no parquinho e as tarefas iam ser legais.

Durante o diálogo, os/as estudantes trouxeram as necessidades que estão relacionadas à estrutura física da escola e que por motivos diversos são ignorados. As questões mais comuns foram: os banheiros limpos, mais tempo de recreio, ir brincar no parquinho, pintar os muros com cores, arrumar as calçadas quebradas, manutenção nos aparelhos de ar-condicionado, às aulas que consideram as melhores são sempre interrompidas, a qualidade das refeições, o tempo de formação pessoal²⁹, entre outros. Compartilhamos algumas das ideias dos estudantes e depois apresentei as poucas imagens que recebi. Percebemos que as imagens se relacionavam com as narrativas. De acordo com Marcela Bidegain (2007, p.38)

O Teatro Comunitário exige e cria uma territorialidade particular. Conceitualmente, a praça, o bairro, a rua, o clube, a escola onde o grupo se reúne e ensaia é sempre um espaço público. Esse espaço comum é típico dos grupos de teatro comunitário, pois eles o conhecem e podem trabalhar com situações reais e, portanto, incluir mais membros; daí a atitude inclusiva de grupos com grande número de integrantes.

A re/identificação desse território e apresentação de situações codificadas nos permitiu, durante os diálogos, explorar os problemas contidos na unidade escolar e começar a questionar as possíveis causas e soluções, além de apropriação desse território. Até então, os/as estudantes não se viam como pertencentes a esse território, mas sim como objetos que ocupam um espaço/sala de aula por ano, um ambiente pronto, feito e formado, encaixotados. Onde a hierarquia estava posta de forma vertical, sendo eles a base, seguidos pelos servidores, professores e no topo a direção escolar.

²⁸ Uma terra governada apenas por crianças - esta é a situação imaginada pelo autor, que cria um mundo de delícias e maravilhas, sem violência, de desencontros se transformando em encontros e de muita, muita alegria.

²⁹ O tempo de formação pessoal é o horário de descanso das turmas, nesta unidade escolar é das 12h às 14h. O almoço começa a ser servido às 11h. Geralmente, as turmas dos 5ºs anos são as últimas a almoçar, o que reduz o tempo de descanso após o almoço. As turmas que almoçam primeiro, estão em sala para o descanso por volta das 11h40. Já às últimas turmas, por volta das 12h30.

O território escolar proporcionou uma oportunidade de ampliação da percepção de comunidade escolar e conscientização crítica da realidade, além de despertar a curiosidade dos estudantes e promover outros temas para discutirmos durante o processo de investigação. Para Zeca Nosé (2015, p.06), a vinculação do indivíduo com o território, sendo aqui o escolar, e a identificação dos seus iguais no mesmo ambiente é uma das características que fortalecem a prática do Teatro Comunitário onde os atores e atrizes geralmente não são profissionais e, estabelecem um diálogo semelhante ao de vizinhos que, compartilham as mesmas necessidades sociais e, se unem para solucionar os problemas cotidianos.

No mesmo sentido, Santos (2009, p.76) descreve, no processo de montagem do espetáculo *Bem-te-vi, Tibery*, realizado pelo *Grupo Teatral Davi* em Uberlândia (MG) no projeto *Teatro a partir da Comunidade*³⁰: “Os atores não eram quaisquer pessoas abstratas, mas gente dali irmãos e irmãs, parentes, amigos e vizinhos dos componentes do público”. Desta maneira, as narrativas e os textos dramatizados não são distantes da realidade, não são textos pré-definidos escolhido por um diretor/professor, pelo contrário, elas fazem parte da realidade dos/as estudantes da unidade escolar.

3.2 MEMÓRIA: REVISITANDO E CONSTRUINDO NARRATIVAS

Com o retorno das aulas presenciais, ao entrar na sala, notamos que os estudantes eram completos estranhos uns aos outros. O tempo dos/as estudantes estava diferente, de antes da pandemia do coronavírus, segundo Mario Sergio Cortella³¹ (2014, p.18) “a cada dia, temos mais velocidade de comunicação, das relações, de mudanças de cenário, de conhecimento, de aprendizado”. Tudo está mais acelerado e isso influencia a forma como os nossos/as estudantes se comportam na escola. Cortella (2014, p. 18, grifo do autor) continua com o seguinte exemplo:

Hoje, um menino ou uma menina que entrou no primeiro ano do ensino fundamental, com 6 anos para ser alfabetizado por nós, antes de colocar o pezinho na sala de aula, já assistiu a 5 mil horas de televisão. [...] Aos 6 anos, ela assistiu ao noticiário, ao programa científico, viu propagandas, novelas, assistiu a filmes de violência ou de ficção ou pornográficos. Aí, no primeiro dia de aula, após 5 mil horas de televisão, senta na nossa frente e nós

³⁰ Coordenado pelo professor Zeca Ligiéro entre os anos de 1981 e 1983.

³¹ **Mario Sergio Cortella:** Filósofo, professor, escritor, político, palestrante. É considerado um dos maiores pensadores brasileiros da atualidade. Disponível em: <http://mariosergiocortella.com/sobre-mario-sergio-cortella/> Acesso em: 20 fev 2023.

começamos a aula dizendo assim: “A pata nada³²”. (CORTELLA, 2014, p. 18, grifo do autor).

Começamos os exercícios de fala e escuta em duplas para compartilharmos histórias individuais, com o objetivo de que as turmas adquirissem também o hábito de compartilhar histórias, mesmo que fosse com os colegas de escola. Neste primeiro momento, dividimos histórias que aconteceram em casa com a família dos estudantes. Na medida em que as histórias e experiências individuais eram revisitadas e compartilhadas, os colegas de turma iam se identificando e durante as trocas, dividimos as narrativas entre histórias tristes e felizes, comédias e tragédias.

Mesmo quando as/os estudantes das turmas se identificavam ou não com cada narrativa apresentada, sempre que alguém começava a compartilhar sua história, a segurança, entonação e empolgação entre elas e eles cresciam. Viganó (2006, p.103) diz que “ao nos tornarmos narradores, conscientizamo-nos dos seus possíveis significados, tornamo-nos senhores do nosso passado, definimos o sentido das nossas vidas, nos apoderamos do processo histórico”. As narrativas precisam ser ouvidas e lembradas, para que se tornem reflexões que se transformam em ações.

Ao recontar uma história, o real e o imaginário se fundem, dando novos sentidos aos episódios narrados, ressignificando as próprias histórias e criando novas possibilidades de existência. Para Bidegain (*apud* NOSÉ, 2015, p.89), o resgate da memória coletiva se desenvolve principalmente com a retomada das memórias individuais dos participantes, pois “a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Compartilhamos as memórias vivenciadas em família/casa e, construímos novos olhares sobre a escola.

Depois do episódio de tropeçar no calçamento do pátio, propus que cada um escrevesse sua trajetória na comunidade escolar, fazendo um esforço para lembrar de como foi entrar nesta nova escola, quais as sensações e impressões eles conseguiam lembrar desses momentos, com objetivo de narrar essas histórias para compor o nosso podcast.

Partindo do princípio que histórias nos conectam com o mundo, porque cada um tem sua própria história, apliquei uma atividade impressa sobre a escrita narrativa com as seguintes questões para facilitar a revisão destas narrativas: Como a história começa? Onde e quando aconteceu? O que causou esse evento? Como você

³² Lição de alfabetização da Cartilha Sodrê de Benedicta Stahl Sodrê, 1957.

se sentiu durante ou depois do evento? Por que essa história é importante para você? Esta atividade tal como o jogo *Câmara Escura*³³, de Augusto Boal, teve como objetivo exercitar a imaginação, que também deve libertar a emoção dos participantes.

Como nosso tempo de aula era bem curto, escolhemos de forma aleatória alguns estudantes para compartilharem as narrativas que foram construídas sob suporte das perguntas norteadoras da atividade com a turma. Abaixo, transcrevo a narrativa do Marcos Daniel do 5ºA, onde as turmas se reconheceram e discutiram bastante sobre as trajetórias na escola:

Quando eu entrei na escola foi tudo novo e diferente. Conheci pessoas novas e professores novos, a minha impressão da professora foi que ela seria divertida e engraçada, mas não foi. Ela só era engraçada, o resto era só raiva, mas também, eu era o mais atentado da sala. Quando eu fui pro segundo ano, foi quase a mesma coisa, a diferença foi que eu era um dos piores e um dos melhores. O terceiro ano foi tudo diferente, veio uma pandemia e tivemos que fazer as aulas online, foi horrível. No quarto ano foi praticamente a mesma coisa, só que perto do final do ano, a gente voltou para o presencial, só que era uma semana sim e uma semana não. No quinto ano agora, está sendo bem melhor! Só que na primeira semana presencial, o professor Agnaldo pegou covid-19 e a gente ficou uma semana sem aula e, na outra semana o melhor professor, que é o Roger pegou covid-19 também, quando ele voltou, ele disse que estávamos com o conteúdo um pouco atrasado e então, a gente fazia as atividades dele em casa e o resto era dos professores de área e do professor Agnaldo.

Quando o aluno começa sua narrativa sem identificar a professora, ao abrir para a roda de conversa, os outros estudantes começaram a sugerir nomes e, a lembrarem de situações que viveram com a mesma professora, seja na mesma turma que o autor da narrativa ou, em outros anos. Sempre respeitando o momento de fala de cada um.

Durante o processo de revisitar as memórias, além do percurso individual dos estudantes na unidade escolar, dividimos a investigação entre as turmas. O 5ºA construíram as narrativas sobre suas trajetórias na escola e, o 5º B sobre os conflitos pessoais que foram categorizados em: amores e dissabores, medo e bravura, erros e acertos, se sentir o/a pior e a/o melhor, coragem e vergonha e, afetos e descaso. Os estudantes escolheram a categoria de forma aleatória e escreveram sobre uma

³³ O ator entra em uma sala mais ou menos escura com um gravador, ao passo que o diretor vai dando informações sobre quem ele é, onde ele está e o que está fazendo. O ator deve gravar a história com riqueza de detalhes. Tudo tem que ser descrito com riquezas de detalhes para exercitar a imaginação e libertar a emoção do ator. Assim que o exercício acabar, o ator deve escutar tudo que ele próprio disse, ou procurar pela segunda vez recriar toda a ação e percorrer novamente as emoções. Augusto Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, 2001, p. 287.

memória que se relacionava com o tema. A educanda Nicolly Monik, do 5ºB trouxe a seguinte narrativa:

Oi, meu nome é Nicolly Monik, com K no final e, sou do 5º ano B. Vou contar uma história que aconteceu assim: Em mais um dia de aula, a professora passou matemática, ela pediu pra que eu fosse ao quadro responder a continha. Eu fui toda encorajada! Quando eu fiz a continha, todo mundo começou a gritar: Está errado! Está errado! Eu fiquei com muita vergonha! Então, outra criança arrumou a continha. Nesse dia, eu me senti a mais encorajada, porém, a mais envergonhada.

Assim como as narrativas das trajetórias, muitos estudantes se reconheceram em momentos similares, alguns sobre os jogos do interclasse³⁴, outros sobre o reforço, mas todas foram situações em que a dualidade do conflito esteve presente e a identidade foi se estabelecendo entre eles, além do reconhecimento: eu me vejo em você.

3.3 IDENTIDADE: ESTUDANTES PARTICIPANTES

Os estudantes-investigadores, enquanto passavam pelo processo de identificação do território escolar com um olhar mais crítico e atencioso, compartilhando suas memórias, criando narrativas, observando com criticidade, escutando com afeto e respeito o diálogo que se estabelecia, começaram a se ver como denunciante das injustiças e emergências cotidianas da unidade escolar.

Com base nos diálogos e reflexões, na medida em que eles iam ouvindo as histórias e contribuindo com as narrativas, as emergências cotidianas foram surgindo, sendo expostas e compartilhadas experiências individuais que se comunicavam entre si. Para Alexandra Martínez Medina (2022, p.15), o Teatro Comunitário:

[...] implica em transformação, solidariedade, resistência, jogo, criatividade, recuperação, identidade, inclusão, dignidade, defesa social e política. É um processo constante de memória cultural: relação dialógica entre memória coletiva e individual, que permite a criação de identidades que transgridem e transpassam as fronteiras dos sistemas de criação hegemônicos.

A possibilidade de romper com a relação de superioridade do docente com relação aos discentes tornou-se um vislumbre do futuro tendo em vista a retomada ou a criação de uma identidade conduzida pelas necessidades coletivas dos/as estudantes. Estas necessidades surgiram durante o processo, que em sua grande

³⁴ Os jogos interclasses são eventos de atividades esportivas organizados e promovidos no âmbito escolar entre as turmas e séries, geralmente, pelo professor de educação física e, conta com a participação de toda equipe pedagógica.

maioria, e eram questões que são comuns às duas turmas e, a todos os membros da comunidade escolar, elencamos algumas dessas questões. A primeira: nós não vamos ao parquinho. Perguntamos o porquê e disseram que os regentes os consideravam grandes demais para isso e que podiam quebrar os brinquedos.

Além disso, ouviam ainda que o 5º ano tem muito conteúdo para estudar e, por isso, eles não podiam ir. Parei imediatamente a aula e os levei ao parquinho, tanto o 5ºA quanto o 5ºB. Quando voltamos pra sala estavam suados, sujos, ofegantes e alegres. Foi a primeira vez no ano que foram ao parquinho. Sugerimos para que conversarem com os professores sobre a experiência e mais uma surpresa: o medo. As crianças demonstraram sentir medo de falar para os regentes sobre suas vontades e necessidades.

No entanto, percebemos uma mudança de postura dos/as estudantes, uma inclinação para a ruptura do comportamento do estudante tradicional da educação bancária citada anteriormente: passivo, silenciado, que não lê - repete, que não escreve - copia, que só anda em filas com os braços para trás, que não demonstra ter vontade, curiosidade ou que se sente seguro em manifestar opinião própria.

Outra emergência comum às duas turmas: as refeições. Como são turmas dos maiores, eles sempre são os últimos a serem chamados para tomar café da manhã, almoçar e lanche à tarde. Muitas vezes, acontece de faltar algum alimento e ser trocado por outro ou, por exemplo, receberem menos suco ou alimentos divididos. O fato é que eles se sentem mal ao verem as primeiras turmas comendo algo que não será servido para eles. Nesta narrativa construída coletivamente, os/as estudantes do 5ºA falam sobre este tema tão caro para eles:

Na escola tem três refeições por dia, os primeiros ano (sic) comem primeiro e os quintos por último. Vou dar um exemplo: os primeiros ano (sic) comem melancia de sobremesa, mas, quando chega na nossa vez, acaba a melancia e trocam a sobremesa para doce de banana que é menos saudável. E bem que eles podiam dar sobremesas diferentes como: uva, morango, manga e pêssego, e também tem muita gente que tem alergia a várias comidas. E tem dia que o suco tá muito aguado e a gente não consegue sentir o gosto e, às vezes, fica muito doce. Por isso eu acho que tem que melhorar a comida da EMEI³⁵.

Além disso, outras questões atravessaram as turmas como a limpeza dos banheiros, as calçadas rachadas sem reformas, o muro interno que é completamente branco, o fato das aulas de área serem apenas duas vezes por semana, os quinze

³⁵ Narrativa construída coletivamente.

minutos de recreio, a falta de uma enfermaria e outras demandas que foram apontadas e que os identificam como marujos em um mesmo barco. Como oprimidos em situações de desigualdade social, como membros de uma mesma comunidade.

3.4 AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO

Fundamentando-nos com o conjunto de jogos, exercícios e “joguexercícios”³⁶ do Teatro do Oprimido propomos às turmas uma intervenção, recorremos ao que Augusto Boal (2013) chama de teatro como discurso, mais especificamente o Teatro invisível³⁷. A atividade devia acontecer em algum momento coletivo da escola que poderia ser no recreio, no horário do café da manhã, almoço ou lanche da tarde. Apresentamos para as duas turmas a música *Comida* (1987) dos Titãs³⁸ como referência de um posicionamento, onde os músicos declaram aquilo que querem para além daquilo que é oferecido, que no fim das contas, são direitos que estão sendo negados. A euforia da possibilidade de se colocarem diante de um público provocou uma grande empolgação, no entanto mais uma vez nosso tempo estava curto, em poucos minutos seríamos interrompidos para o café da manhã.

A empolgação fez com que um dos estudantes sugerisse a seguinte ação, ao sentarem-se no refeitório os/as estudantes fariam em voz alta: a gente não quer só comida e, um/a outro/a estudante se levantaria respondendo: a gente quer comida e um recreio mais longo. Definimos três frases de resposta, um sinal para iniciar e, quem seriam os corifeus³⁹. Dramaturgicamente, o texto ficou organizado da seguinte forma:

CORO: A gente não quer só comida!
 CORIFEU: A gente quer comida e banheiro limpo!
 CORO: A gente não quer só comida!
 CORIFEU: A gente quer comida e um recreio mais longo!
 CORO: A gente não quer só comida!
 CORIFEU: A gente quer comida e uma enfermaria!

³⁶ O autor classifica exercícios como uma reflexão física sobre si mesmo, um monólogo. Os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens, um diálogo. E, os “joguexercícios” quando há muito de exercícios nos jogos e, vice-versa. Sendo a diferença didática (BOAL, 2001, p.87).

³⁷ Teatro Invisível: Consiste na representação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro e diante de pessoas que não sejam espectadores. As pessoas que assistem a cena são as pessoas que lá se encontram (BOAL, 2013, p.150).

³⁸ Grupo de rock nacional formado na cidade de São Paulo, Brasil em 1982.

³⁹ Corifeu: Mestre do coro na antiga Grécia, exerce a função de principal representação do povo e de intermediário entre os coristas; o chefe do coro, o narrador. (Dicionário de Teatro, Ubiratan Teixeira)

Conseguimos ensaiar o roteiro, durante a aula por três vezes o roteiro, fizemos pequenas sugestões de entonação e demos algumas dicas sobre respiração e olhar. Como esperado, nosso ensaio foi interrompido para tomarmos o café da manhã. As crianças pegaram seus alimentos e sentaram-se. Fiz o sinal combinado para que iniciassem a ação. O coro falou a primeira frase, mas sem força suficiente para chamar a atenção, o corifeu se levantou, mas não conseguiu falar a frase, sendo que na mesma velocidade que se levantou, ele se sentou. Então envergonhados, as/os estudantes continuaram a comer entre risos nervosos.

Como essa foi a primeira tentativa de se apresentarem para um público com poucos, ou quase nenhum, ensaio, estávamos conscientes que poderia acontecer algo neste sentido, mas optamos por deixar que esse momento acontecesse para provocar o debate depois da experiência. Realizamos a mesma atividade com a turma do 5º ano B, na qual tivemos um resultado bem próximo, com a diferença que alguns/mas estudantes se levantaram para a primeira resposta.

O que chamou a atenção foi que no momento da preparação, as turmas se organizaram em coro e corifeu sem que esses elementos fossem apresentados com antecedência. Eles que se organizaram, sugerindo quem seria o corifeu enquanto os outros faziam o coro. Na oportunidade, aproveitei para contextualizar a origem desses elementos no Teatro grego.

Essa experiência reforça o objetivo principal do Teatro do Oprimido que está nas bases do Teatro Comunitário que de acordo com Boal, (2013, p.123-124) visa

Transformar o povo, espectador, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” e ainda fortalece a ideia do autor de que os “grupos teatrais verdadeiramente revolucionários deve transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize à sua maneira e para os seus fins”

Neste caso, os/as estudantes do último ano do ensino fundamental se apropriaram da ação teatral para expor situações que consideravam importantes. O uso de coro e corifeu é recorrente nas montagens do Teatro Comunitário, como explica Isabel Bezelga (2013), durante a pesquisa que desenvolveu em Portugal, onde teve acesso a alguns trabalhos de grupos que vêm desenvolvendo práticas teatrais na comunidade e, na oportunidade, percebeu o uso recorrente de alguns elementos, tais como a “composição circular, o uso do grotesco e do humor, a recapitulação por parte do apresentador, a formação do coro que questiona/dialoga com o protagonista,

o uso do verso rimado, a estrutura de cortejo, o uso da forma cantada, dentre outros” (BEZELGA 2013, p.9).

Infelizmente, não pudemos trabalhar com os participantes todos esses elementos. Como exposto anteriormente, as aulas não estavam acontecendo com uma hora completa, porém, alguns destes elementos faziam parte dos jogos desenvolvidos nas aulas, como a experiência que aconteceu debaixo do Ipê roxo: possuía uma composição circular e o uso do coro e corifeu na intervenção.

Na aula seguinte, após esta primeira experiência, os estudantes puderam refletir sobre a ação executada e fazer questionamentos sobre o momento. Perguntamos o que aconteceu com a proposta que não foi executada como pensamos em sala. A resposta foi praticamente unânime: ficamos com vergonha! Nesse diálogo, refletimos sobre a importância do ensaio antes de realizar a ação e concluímos que é preciso trabalhar mais jogos e dinâmicas para que se sintam mais seguros, confiantes e desinibidos para realizarem uma próxima ação.

Se sentiram inseguros por estarem com medo de alguém chamar a atenção deles, já que é comum na escola gritarem com os/as estudantes durante as refeições, quando começam a fazer muita bagunça ou conversar demais. Ou seja, sair das regras e normas da unidade escolar que geralmente são convenções que se construíram de forma opressiva no decorrer da existência da unidade escolar. São regras que não estão escritas no regimento interno. Segundo Boal (2001, p.254) “em todas as sociedades, os que detêm o poder estabelecem normas de conduta que devem ser aceitas por todos.

Além dessas imposições do poder, outras normas são determinadas pelo hábito”. Os/as participantes começaram a perceber que algumas normas da comunidade escolar foram impostas, como a de serem servidos por último, por exemplo, nas refeições. Diante disto entenderam que eles podem provocar uma mudança através do Teatro, mas para que isso aconteça é preciso provocar os/as participantes a desconstruir o padrão de comportamento de estudante para uma postura ativa e altiva, que possa ser fluente em qualquer que seja o espaço de atuação.

Como as aulas estavam divididas em dois momentos, antes e depois do café da manhã/recreio, propus alguns exercícios. O primeiro foi de respiração e concentração. Sentados no chão, com os olhos fechados, respiramos juntos, com a atenção voltada para os sons ambientes, demorávamos um pouco para alcançarmos

uma unidade. Quando a concentração estava se estabelecendo, éramos interrompidos. Em uma aula, conseguimos nos concentrar antes da interrupção, solicitamos que mantivessem a concentração no refeitório, tendo essa escuta ativa como foco.

Ao retornarmos, aleatoriamente, as crianças colocaram as suas impressões, sensações e o que escutaram. Desse momento, saíram algumas observações como: escutei a tia da cantina conversando no celular, a professora da outra turma chamando a atenção, a tia da limpeza murmurando algo indecifrável, daí por diante. Percebemos que com a prática desses exercícios, os estudantes passaram a perceber melhor o outro e a si mesmo. Mesmo que minimamente, houve uma mudança de postura durante as aulas e as refeições. Esse estado de atenção e observação provocou uma calma, um silêncio não obrigatório, uma organização construída ao longo das experiências.

Augusto Boal (2013, p. 126) diz que “para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo” e, só depois disso “o espectador estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a libertar-se de sua condição de espectador e assumir-se ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito”. Nesta perspectiva, o segundo exercício envolvia a prática corporal, sendo adaptado para as turmas mediante os exercícios relacionados com o Teatro-Imagem⁴⁰ de Boal.

Na sala de aula a turma foi dividida em dois grupos, enquanto um executava o outro assistia, depois da interrupção, invertemos. O exercício consistia em, ao comando do professor, fazer três figuras corporais tridimensionais, depois de memorizar essas figuras, a cada palma, trocar de figura. Mesmo mostrando fisicamente como seriam as figuras corporais, as turmas ainda estavam com muita vergonha de executar. Então mudamos a abordagem pedindo que o grupo deitasse no chão, de acordo com a nossa orientação, fossem se espreguiçando.

Continuamos espreguiçando nos níveis: baixo, médio e alto. Em seguida acrescentamos velocidade: lento, normal e rápido com pequenos deslocamentos pelo espaço. Repetimos por alguns minutos e, depois, pedimos que congelassem na

⁴⁰ Teatro-Imagem: Tem por objetivo ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades, etc.) e objetos. (BOAL, 2001, p.5)

posição em que estavam. Enquanto isso o outro grupo observava. Depois orientamos que elas/eles ficassem de pé e repetimos o início do exercício, batendo uma palma para que mudassem da posição neutra para uma posição expressiva. Trocamos os grupos, repetimos o processo e finalizamos com uma roda de conversa onde as crianças colocaram suas impressões.

Geralmente, durante a conversa surgem aspectos mais interessantes que demonstram a capacidade de elaborar os pensamentos e expressar de forma clara, sinalizando o aprimoramento da criticidade e consciência, durante a comunicação oral. Já nos relatos escritos, nos cadernos de registro/diários de aula, as descrições são mais genéricas e sucintas. O que sugere a defasagem do processo de ensino aprendizagem provocado pela pandemia e a necessidade do exercício de leitura e escrita com mais frequência. Não conseguíamos escrever nos cadernos logo depois das rodas de conversa, então, os registros foram feitos em casa ou antes de começar a próxima aula.

Como tem um intervalo de tempo entre a ação e a escrita, as memórias e sensações já não estavam tão vivas no corpo, mas aos poucos foram se acumulando e se apropriando da linguagem teatral. Em um dos registros, a estudante Maysa Eduarda, do 5º ano A, descreve os exercícios com as seguintes palavras:

[...] Nós treinamos respiração e fizemos exercícios sobre o corpo neutro e corpo expressivo. Corpo expressivo foi o meu favorito, um grupo ficou assistindo e o outro grupo estava no chão fazendo as expressões corporal no nível baixo, médio e alto e, depois foi o outro grupo e fizeram a mesma coisa.

Neste primeiro momento podemos perceber que com o uso dos jogos e do diálogo os/as estudantes se tornaram mais conscientes de seus corpos e movimentos, desobrigando os participantes do ideal de comportamento de estudante submetido às regras e normas da escola que, geralmente, os/as colocam como inferiores em relação aos professores e equipe pedagógica. O que vai ao encontro ao diálogo abordado nas obras de Paulo Freire, o diálogo que antecede a consciência e a participação, o diálogo como o grande condutor das práticas pedagógicas relacionadas ao Teatro.

4. EXPERIMENTOS DO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

No projeto inicial desta pesquisa a proposta de produto artístico-pedagógico seria a apresentação de um espetáculo teatral onde o seu processo de montagem seria pautado nas características do Teatro Comunitário, porém ao iniciarmos o

processo de investigação no campo, percebemos que isso não seria possível. Com as aulas nos horários quebrados, com as suspensões de aulas para formação dos regentes oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e, outros fatores que diminuíram o tempo efetivo dos estudantes nas aulas de Artes Cênicas, fez-se necessária a adequação do projeto.

Considerando, como afirma Telles (2015, p.12-18), que “o artista-docente desenvolve seu trabalho também num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definição de conteúdo a serem trabalhados pelos alunos em aula” e que “o conhecimento teatral é estabelecido nessas práticas de troca entre o fazer e o ensinar, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a essa relação”.

Das experiências que tivemos na escola escolhemos o podcast, no site Anchor disponibilizado através do *Spotify*⁴¹ com as narrativas revisitadas e reconstruídas pelos/as estudantes para toda comunidade escolar, sendo reproduzidas nos momentos coletivos da comunidade escolar como recreio, refeições e atividades extra sala de aula estabelecendo o encontro entre os estudantes do 5º ano A e B com seus colegas de outras turmas. Os episódios possuem entre um e três minutos e, no total, são 15 episódios disponíveis online falando sobre trajetória escolar, conflitos e emergências cotidianas.

Para escolher o título/nome do nosso canal, mais uma vez, o tempo influenciou muito. Pedi que trouxessem sugestões, mas, as que apareceram foram em tom de brincadeira e, poderiam até ser, mas a maioria dos/as estudantes não gostaram das sugestões. Então, sugeri o nome: *Aconteceu assim...* porque, geralmente, nas rodas de conversa para compartilhar as histórias, os estudantes começavam com essa frase ou, utilizavam para discordar de alguma versão que também participaram: “Não, não foi assim! Na verdade, aconteceu assim”.

A sugestão foi aceita e, então, começamos as gravações dos episódios. Todas as ações, exercícios, práticas, rodas de conversa e experimentações contribuíram, de

⁴¹ O Anchor é a maneira mais fácil de fazer podcasts, oferecido pelo Spotify. Site onde você pode criar seu próprio podcast, salvar os episódios online, distribuir nas suas plataformas de stream favoritas e aumentar seu alcance – tudo isso de graça e também pelo celular ou tablet. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=fm.anchor.android&hl=pt_BR&gl=US Acesso em: 20 fev 2023.

alguma forma, para as gravações. As crianças que, no início da investigação relataram sentir muita vergonha, já estavam mais à vontade.

Figura 05: Capa do podcast



Fonte: Acervo do autor. 2022

Os vínculos fortalecidos a partir das experiências coletivas na unidade escolar aumentaram a confiança e o entendimento de comunidade, onde uns estão pelos outros naquele ambiente. Por mais que o aprendizado, de uma forma geral, seja individual, a produção de conhecimento se dá no coletivo.

4.1 DA SALA DE AULA PARA O ONLINE - PROCESSOS DO PODCAST

Antes de começarmos com as gravações dos episódios, revisitamos algumas narrativas que já estavam escritas, histórias que se passaram em casa, com a família dos/as estudantes, nessa comunidade onde acontece a socialização primária que, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2007, p.2):

É quando aprendemos conosco mesmos, com o lidar com o nosso corpo, atividade a quem crianças pequeninas dedicam boa parte de seus dias. Aprendemos com o conviver com os mundos de nosso mundo. Aprendemos através de inúmeras e diferentes interações com nossa mãe, com nosso pai, com cada um e com os dois ao mesmo tempo. E com as outras pessoas de nossos círculos de vida: os outros integrantes da família nuclear, nossos parentes, vizinhos, amigos e tantos outros.

Algumas das narrativas eram dramáticas, outras voltadas para a comédia e algumas inventadas, mas que nos aproximavam, mostrando que todos passamos por situações parecidas e que somos mais semelhantes do que imaginamos, apesar das nossas diferenças. A primeira questão que surgiu antes de começar as gravações foi: como gravar e editar os episódios envolvendo os/as estudantes nesse processo? Como professor/facilitador, cogitei pedir para que eles trouxessem as narrativas gravadas ou, que gravassem em casa e enviassem pelo WhatsApp⁴².

Trouxemos essa questão para as turmas em busca de possíveis soluções, mas que fosse uma decisão tomada coletivamente. Os próprios participantes reconheceram os problemas que isso causaria: as gravações ficariam muito diferentes umas das outras, nem todos possuem aparelhos que captam áudio com o mínimo de qualidade, outros teriam que utilizar o celular de algum responsável que teria dificuldades em emprestar o aparelho, enfim uma infinidade de apontamentos e empecilhos.

Os/as estudantes sugeriram que a gravações fossem feitas durante a aula, enquanto eles continuariam a construir as narrativas e à medida com que os/as estudantes terminassem de escrever suas histórias, já iriam compartilhando a narrativa com a turma, sendo reservado sempre alguns minutos finais da aula para esse momento de troca, encontro e partilha, mas que nem sempre era possível acontecer devido ao tempo de duração da aula.

Esses momentos foram marcados por um caos sob controle. Ao mesmo tempo que estávamos gravando o áudio de um/a estudante, outros/as estavam escrevendo, uns discutiam sobre histórias em comum. Aproveitamos esse movimento e orientamos os que já estavam compartilhando histórias entre eles/elas para que encontrassem pontos em comum e irem então decidindo quais delas contemplavam mais a turma, isto é, as que eles/elas mais se identificavam. Muitas histórias individuais foram vivenciadas coletivamente por estudantes que conviviam juntos/as desde o primeiro ano na EMEI e, foram apresentados pontos de vista diferentes do mesmo fato.

⁴² Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/whatsapp/> Acesso em: 20 fev 2023.

Figura 06: Mosaico - captação de áudio e escrita de narrativas



Fonte: Acervo do autor. 2022.

Durante as gravações, trazíamos de volta à memória alguns exercícios corporais e de respiração, com foco na voz, expressões faciais e relaxamento que ajudavam na entonação. Realizando também uma primeira leitura da narrativa com o/a autor/a-estudante-participante tornando a narrativa mais fluida para a gravação, corrigindo algumas palavras sempre em diálogo com o/a participante. Este processo aumentava a segurança e confiança para a gravação. Percebemos que mesmo sendo só a captura de áudio, o estado de verdade ou presença cênica alterava completamente a intencionalidade da voz. As crianças estavam muito interessadas em contar suas histórias e transmitir uma mensagem.

Que mensagem? Aquilo que incomoda os/as estudantes, que eles julgavam como emergências cotidianas, coisas que passam despercebidas no cotidiano da gestão escolar, mas que para eles fazia muita diferença. Gravamos as primeiras narrativas, fizemos duas edições com as turmas, construindo com os estudantes a vinheta de chamada e os elementos. Como o sinal que marca o início e o fim do momento de descontração coletivo na escola - o recreio.

Para os/as estudantes esse som é muito significativo. Optamos por manter os ruídos do pátio da escola para criar um ambiente sonoro mais próximo da realidade. Esses elementos passaram a compor todos os episódios. Juntos, decidimos que todos os episódios seriam curtos com no mínimo um minuto e no máximo cinco minutos, porque os momentos que poderíamos ouvir juntos dentro da organização escolar são rápidos, como o recreio e os horários das refeições. As narrativas que se tornaram episódios para o podcast ficaram divididas entre: 5ºA - trajetórias dos/as estudantes e 5ºB - Conflitos escolares categorizados. Foram registradas um total de 15 histórias, sendo sete histórias do 5ºB e sete do 5º A.

Além dos contos dos/as estudantes, foi gravado um episódio pelo olhar do professor-investigador. Os episódios podem ser acessados pelos seguintes links: <https://spotifyanchor-web.app.link/e/ILLnw0i5iyb> <https://open.spotify.com/show/6SLNxUAUAU7DMYkuVo2tyP>. O primeiro episódio do podcast foi reproduzido durante o recreio e, ao voltarmos para a sala, conversamos sobre como foi ouvir junto com o público a narrativa. As reflexões principais se relacionavam com a dificuldade de ouvir porque durante o recreio, as crianças menores gritam demais. Alguns relataram que foi muito bom perceber que estudantes de quase todas as turmas pararam de correr para escutar o que estava tocando e para o autor da narrativa, “foi muito bom porque eu nunca tinha contado minha história para alguém”.

Depois desse relato as reflexões caminharam para o ato de ouvir e ser ouvido. De uma forma geral, o autor se sentiu notado, percebido, participante, o que provocou uma alegria em ter sua voz representando, não só a própria trajetória, mas o percurso de muitos dos colegas na unidade escolar. Se imaginarmos um processo com início, meio e fim, podemos perceber nesse primeiro momento, mesmo que minimamente, aconteceu um processo de identificação entre os/as membros da comunidade escolar, da recuperação e da partilha de uma memória individual e coletiva que acontece em um território em comum: a escola.

Os episódios estavam sendo postados, mas não estávamos encontrando oportunidades de reproduzi-los para a escola. Diante disso escolhemos um episódio para ouvir juntos em sala de aula. Optamos pelo episódio oito, que fala sobre as aulas de área. O texto foi construído coletivamente, narrado pela Heloisa Gomes, estudante do 5ºA.

Meu nome é Heloisa Gomes, e vou falar sobre as aulas de área. Aulas de área são aulas que a gente aprende se divertindo, por exemplo: Teatro, dança, educação física, artes visuais, inglês, espanhol e práticas científicas. Nós queríamos que tivesse o dobro de aulas na semana, de cada professor de área. Porque se tivéssemos, poderíamos desenvolver o conteúdo bem mais rápido e, entenderíamos melhor o assunto que está sendo falado. Por isso, queremos 24 aulas na semana de cada professor. Queremos ir pro parquinho em alguma aula, porque a gente não vai e tem professores que não tá nem aí, nós ficamos chateados e as aulas de área tem muito pouco tempo, então poderia aumentar as aulas de área.

Ao terminar abrimos uma roda de conversa. As turmas estavam divididas: alguns, concordavam que deveria sim ter mais aulas de área, outros já acharam um exagero. Esse debate foi caloroso, a única unanimidade foi sobre ir ao parquinho. Mais uma vez, os/as participantes estavam demonstrando refletir sobre a própria realidade, discutindo possibilidades reais de solução para essa questão que, para eles, é tão cara.

A começar do diálogo, da consciência e participação reconstruímos e revisitamos os caminhos da identidade, memória e território, vislumbramos o que pode vir a ser o ensino de Teatro na educação formal baseando-nos princípios do Teatro Comunitário inter cruzados com os apontamentos de Paulo Freire. Faz-se, portanto, urgente a reforma do sistema educacional, levando em consideração a hora aula da disciplina de Artes Cênicas/Teatro dentro dessa unidade escolar, que é uma escola de tempo integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEATRO COMUNITÁRIO NA ESCOLA E A ESCOLA COMO COMUNIDADE

Alicerçados no processo de criação artística pôde-se observar nesta investigação participativa o desenvolvimento dos estudantes na produção de conhecimento teatral fundamentado em suas experiências com o Teatro Comunitário na comunidade escolar. No jogo, as experiências individuais constroem as experiências coletivas e são transformadas em novas experiências e, a levando em conta a reflexão, transformam-se em conhecimento e mudança de postura diante às questões cotidianas da escola.

Pudemos identificamos que as narrativas que surgiram durante as conversas com os estudantes remetem à primeira proposta desta investigação: buscar narrativas cotidianas dos participantes que aconteceram em casa, na rua e na escola. Porém, como um rio que segue seu fluxo, seguimos o percurso das narrativas no ambiente

escolar, guiados pela memória e pela busca de uma identidade para a construção de uma consciência coletiva nesse território.

Com apoio no diálogo, amplia-se a consciência de uma comunidade escolar que pode e deve ser participativa, na qual as ações devem ser organizadas e a reflexão sobre a prática sempre presente para que não seja posta como rebeldia. O diálogo, ou a falta dele, mostra que o cotidiano da escola, desta escola em específico, precisa passar por uma revolução. É difícil falar de revolução sem vincularmos a ideia de rebeldia, porém, ao realizar uma solicitação junto à coordenação para realização da investigação e a mesma ser ignorada, nutriu-se o sentimento de rebeldia.

Não uma rebeldia gratuita, mas aquela que nos incita ao querer mudar, a romper com tradicionalismos que são praticados em uma escola de tempo integral que deveria repensar o sistema educacional no sentido de revolucionar a educação local na perspectiva de uma educação omnilateral. Paulo Freire (1979, p. 93-94) traz que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” e que o amor “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”. Freire (1979, p.92) clarifica ainda que o diálogo é uma exigência existencial, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. O ensino de Teatro, nesta unidade escolar, será sempre um ato de resistência para a sobrevivência da disciplina Artes Cênicas.

Entre um diálogo e outro, ao colocarem sobre os banheiros estarem sempre sujos ao serem questionados/as sobre quem sujava os banheiros, chegaram à conclusão que são eles/as mesmos/as. Ao descobrir o que está por trás de suas atitudes, os/as participantes passaram a entender melhor a percepção que tinham, Netto e Nogueira (2010, p.112) dizem que “assim podem passar a enfrentar a realidade e sua própria postura diante dela de maneira mais clara e consciente. Esse ato de repensar a atitude anterior o prepara e o impulsiona para uma nova atitude, o que poderá implicar em uma nova prática de vida”. A decodificação dessas pequenas questões gera uma maior compreensão dos acontecimentos.

As práticas em sala de aula mostraram para uma sequência: escuta - observação - diálogo - escrita - partilha - práticas pedagógicas teatrais. Mesmo fora desta ordem, a aplicabilidade dos jogos, exercícios, produções de narrativas, contribuíram para uma integração e cumplicidade entre os estudantes. O exercício de revisitar as memórias fortalece a identidade dos/as estudantes que está fortemente vinculada ao território escolar. O debate entre fatos do passado e presente permite

que os estudantes pensem sobre melhorias para o futuro que pode ser amanhã ou no sexto ano do ensino fundamental.

Vale acentuar que o Teatro Comunitário na perspectiva de Nogueira (2007, p. 265) “é o porta voz de assuntos locais, o que poderia contribuir para a expressão de vozes silenciosas ou silenciadas da comunidade”. Ao colocar como protagonista as necessidades, trajetórias e conflitos dos estudantes da unidade escolar, esses temas se refletem na comunidade escolar. Indo ao encontro com os/as estudantes de outras turmas, coordenação pedagógica, corpo docente e gestão. Essas narrativas ganham a potência e provocam a comunidade a buscar soluções para as questões apontadas por estes/as educandos/as. Além disso, faz com que a percepção de pertencimento ao local e participação dentro da comunidade escolar se fortaleça de maneira significativa.

Após a exibição do primeiro episódio no recreio e, do oitavo episódio para as duas turmas de 5º ano da EMEI, ouvimos da comunidade falas que reconhecem a importância da investigação desenvolvida o quanto é importante dar voz aos estudantes. Algumas professoras, inclusive, questionaram quando iremos desenvolver o mesmo projeto com outras turmas e produzir um podcast para cada ano. Muitas vezes, o corpo docente, a gestão e coordenação pedagógica executam ações e atividades com a melhor das intenções, mas de forma independente, ignorando a opinião daqueles que são o motivo maior de nossas práticas na comunidade escolar: os alunos e as alunas.

Os/as participantes reconhecem uma mudança e um crescimento individual e coletivo de suas turmas no que se refere ao conteúdo teatral após o processo de investigação, principalmente, no que se refere ao diálogo, a escuta e a maior liberdade em se posicionar com o Teatro como recurso. A produção do podcast permitiu que as/os estudantes colocassem em evidência o que identificaram como emergências na comunidade escolar, as possibilidades de soluções de questões cotidianas, tendo eles/as mesmos/as como protagonistas de suas histórias no ambiente escolar e durante todo o processo.

A afirmação da empregabilidade dos jogos do arsenal do Teatro do Oprimido como metodologia relacionada ao Teatro Comunitário para Delgado (2017, p.67),

[...]é um teatro que confere voz e vez a uma parcela da população, que muitas vezes é marginalizada, posta de lado, discriminada e não escutada, e por consequência muitas vezes acaba se tornando pouca receptiva ao que vem de fora, principalmente ao novo.

Mesmo que seja difícil, dada as condições de trabalhos dos docentes de Artes, a prática do Teatro Comunitário é algo possível, embora não seja fácil, dentro de uma unidade de educação formal. Levando em consideração que a prática também se caracteriza pela inclusão dos participantes da comunidade em todo o processo, partindo de suas experiências, fortalecendo os vínculos entre os cidadãos que se identificam entre si por intermédio da revisitação de memórias e reconhecimento de um mesmo território.

Gravamos uma chamada e enviamos nos grupos de WhatsApp das turmas convidando a todos para conhecer o canal e as histórias das crianças que estão estudantes na EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva. Não recebemos devolutivas, contudo, entre os estudantes das duas turmas houve troca de conhecimento, experiências, identificação e um fortalecimento do sentido de comunidade. Em um dos diários, um participante relatou que “o teatro me ajudou a pensar mais e expressar melhor o que eu sinto ou estou fazendo, pensar na comunidade ou pensar em comunidade e como pensar em um grupo ou em equipe e, eu acho uma experiência legal e divertida”.

A experiência da produção do podcast *Aconteceu Assim...* pelas turmas de 5º ano do ensino fundamental II, trouxe os participantes para o protagonismo de suas histórias nesse último ano na EMEI, além de trazer familiaridade com a linguagem teatral. Conseguimos levantar questões da realidade vivida pelos/as participantes que foram mostradas pelo próprio grupo.

Acreditamos que os diálogos contribuíram para o desenvolvimento de consciência da própria vida dos/as participantes, o conhecimento da realidade e a reflexão social. O ensino de Teatro empregando o uso do Teatro Comunitário é possível na educação formal e muito contribui no processo de ensino aprendizagem, tornando a experiência significativa e prazerosa para todas/os que estão envolvidos/as.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. *Comida*. Intérprete: *Titãs*. In: *Titãs*. Jesus não tem dentes no país dos banguelas Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEZELGA, Isabel. *Facilitadores Teatrais nos Contextos das Culturas Populares* in J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (coord.), *Teatro Oprimido: Teorias, Técnicas e Metodologias Para uma Intervenção social, cultural e educacional no Século XXI*, Chaves: Intervenção. p. 187-202, 2013.

BIDEGAIN, Marcela. *Teatro comunitario: Resistencia y Transformación Social*. Buenos Aires: Atuel, 2007.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CICHOSKI, Pâmela. *A interdisciplinariedade na pesquisa e na ação: contribuições de Orlando Fals Borda*. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

DELGADO, Nereida de Carvalho Gomes da Costa. *Teatro Comunitário: ensino de teatro e cidadania*. Dissertação de Mestrado em Teatro, Universidade de Évora – Escola de Artes, 2017. Évora – Portugal, p. 130, 2022.

DUBATTI, Jorge. *O Teatro dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro*. Tradução de Sergio Molina. São Paulo: Edições Sesc, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Sílvia. *O ensino do teatro no Brasil*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 10, pág. 1-11, 1996.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da infância: Diálogos sobre a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Tradução de Aldomar Conrado, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1992.

MEDINA, Alexandra Martínez. Teatro comunitário: texto para fortalecer la memoria de la cultura? Entretejidos. Revista de Transdisciplina y cultura digital, nº 16, ano 8, vol. 3 Out 2021 – Abr 2022. Disponível em: https://entretejidos.iconos.edu.mx/thesite/wp-content/uploads/2021/11/Alexandra_Teatrook.pdf Acesso em: 10 fev de 2023.

NETTO, M. A. G.; NOGUEIRA, M. P. **Historicizando o Teatro em Comunidade**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 109-125, 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3074>. Acesso em: 1 mar. de 2023.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Teatro em Comunidades: Questões de Terminologia**. in Anais do V Congresso da ABRACE. 2008. Disponível em: <http://portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcia%20Pompeo%20Nogueira%20-%20TEATRO%20EM%20COMUNIDADES%20QUESTOES%20DE%20TERMINOLOGIA.pdf> Acesso em: 10 fev de 2023.

_____. **Tentando definir o Teatro na Comunidade** in Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Tentando%20definir%20o%20Teatro%20na%20Comunidade%20-%20Marcia%20Pompeo%20Nogueira.pdf> Acesso em: 10 fev de 2023.

NOSÉ, Zeca. *A transmissão de experiências no Teatro de Vizinhos – território, memória e identidade*. 2015. Revista Conceição | Conception, 5(1), 82-95. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/443> Acesso em: 20 out de 2022.

TEIXEIRA, Ubiratan. *Dicionário de Teatro*. 2ª ed. São Luís, MA. Instituto Geia, 2005.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Uberlândia, MG. Papirus Editora, 2015. Edição do Kindle.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: A Ação Sociocultural em Teatro e o Ideal Democrático*. São Paulo: Hucitec, 2006.